

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Kadri Kivi

**TAVAKOOLI II KLASSI LASTE KIRJALIKU TEKSTI LOOME
OLUPILDILE TOETUDES NING ÕPETAJATE HINNANGUD LASTE
TEKSTIDELE**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Laste kirjalikud tekstid ja õpetajate hinnangud

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Piret Soodla,
MA (eripedagoogika)

.....
(allkiri ja kuupäev)
Osakonnajuhataja: Kaja Plado,
MA (eripedagoogika)

.....
(allkiri ja kuupäev)
Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri)

.....
(kuupäev)

Tartu 2010

Sisukord

Sisukord.....	2
Kokkuvõte	3
Abstract	4
Tavakooli II klassi laste kirjaliku teksti loome olupildile toetudes ning õpetajate hinnangud laste tekstidele	5
Narratiiv kui keeleliste oskuste uurimise vahend	5
Narratiivide analüüsimudelid	6
Narratiivide uurimine ja selleks kasutatavad stiimulid.....	11
Laste suulise ja kirjaliku tekstilooma oskuse areng.....	13
Õpetajate hinnangud õpilaste tekstidele	15
Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid	17
Meetod.....	17
Valim	17
Mõõtvahendid.....	18
Protseduur.....	18
Tulemused	19
Narratiivi elementide esinemine ja omavahelised seosed laste kirjalikes jutustustes	19
Õpetajate hinnangute ja narratiivi kompleksuse indeksi vaheline seos	22
Õpetajate üldhinnangute seosed ülejäänud teksti aspektide kohta antud hinnangutega.....	23
Arutelu.....	24
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisad	33

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada II klassi õpilaste olupildi järgi koostatud kirjalike jutustuste sisulist ülesehitust ning võrrelda jutustuste sisulist ülesehitust õpetajate antud hinnangutega. Valimisse kuulus 40 last, kes pidid olupildi alusel kirjutama jutustuse. Laste jutustused kodeeriti Peterseni, Gillami ja Gillami (2008) narratiivi analüüsimudelile toetudes. Tekste hindasid kaks algklasside õpetajat, hinnanguid anti nii teksti vormilisele küljele kui ka sisulisele poolele, lõpuks anti igale tekstile ka üldhinnang. Kirjalike jutustuste analüüsist selgus, et õpilaste kirjalikes jutustustes oli väga sagedasteks elementideks tegelased, taustakirjeldus, käivitav sündmus, tegevus, tagajärg ning alguse- ja lõpumarkerid. Õpetajate sisuhinnangud laste kirjalike jutustuste kohta olid tugevalt seotud narratiivi kompleksuse indeksiga. Õpetajate hinnangute analüüsist selgus, et nende hinnangud seostusid kõige enam laste tekstides sagedamini esinevate elementidega. Õpetajate üldhinnangud laste kirjalike tekstide kohta olid tugevalt seotud tekstide sisu kohta antud hinnanguga, vähem teksti vormiliste aspektide kohta antud hinnangutega.

Abstract

The aim of the present study is to describe content structure of second grade children's picture-elicited written narratives and to compare the content structure of written narrative with teacher's assessments. The selection included 40 children who had to write narrative based on single picture stimulus. Narratives were coded according to the Index of Narrative Complexity (Petersen, Gillam & Gillam, 2008). Texts were assessed by two primary school teachers; they assessed both form and content of narratives and gave overall judgement as well. The analysis revealed that most common elements of second grade children's written narratives were character, setting, initiating event, action, consequence and formulaic markers. The analysis of teachers' assessments revealed that their assessments were most related to elements figuring most common in children's texts. Teacher's overall judgements of children's written texts were strongly related to the judgement of content of texts, and less to the judgement of form. Teacher's judgements of content of children's texts were strongly related to the Index of Narrative Complexity.

Tavakooli II klassi laste kirjaliku teksti loome olupildile toetudes ning õpetajate hinnangud laste tekstidele

Jutustamisoskuse uurimine on lapse arengu seisukohalt väga oluline, andes olulist informatsiooni lapse keeleliste võimete kohta. Eestis on viimastel aastatel laste suulisi jutustusi uuritud peamiselt üliõpilastööde raames (nt Adamka, 2008; Arnek, 2007; Balkašina, 2006; Pajuste, 2007; Ruul, 2009), kirjalikke tekste on uuritud mõnevõrra vähem (nt Ott, 2007; Soodla, 2004; Uusen, 2006b).

Koolis on tekstide kirjutamisel oluline ja vanuse kasvades üha suurenev roll. Samas ei ole teada, kuidas algajad kirjutajad jutustusi kirjutavad. Tekstide kirjutamise tasemest lähtuvalt saab üles ehitada metoodikat. Kuna aga täpsed kriteeriumid puuduvad, tahtsin teada saada, millest õpetajad lähtuvad II klassi laste kirjalike tekstide hindamisel.

Laste tekstide uurimiseks on erinevad autorid (Labov, 1967, viidatud Chang, 2004; Peterson & McCabe, 1983, viidatud Kang, 2006; Stein & Glenn, 1979) välja pakkunud erinevaid analüüsimudeleid. Käesolevas uurimistöös kirjeldatakse tavakooli II klassi õpilaste kirjalike jutustuste uuringutes kasutatud analüüsimudeleid – Labovi narratiivi mudelit (*High point analysis*), Steini ja Glenni jutugrammatika mudel (*Story grammar model*), Petersoni ja McCabe'i mudelit (*Peterson and McCabe narrative analysis*). Lisaks antakse ülevaade nimetatud mudelite alusel koostatud narratiivi kompleksuse indeksist (*The Index of Narrative Complexity*) (Petersen jt, 2008). Töö teoreetilises osas antakse ülevaade uurimustest, mis käsitlevad tekstilooma arengut ning õpetajate hinnanguid laste kirjalikele tekstidele. Uurimuslikus osas on vaatluse all tavakooli II klassi õpilaste olupildi alusel kirjutatud narratiivide sisuline ülesehitus ning kogenud pedagoogide hinnangud laste tekstidele.

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on kirjeldada II klassi õpilaste olupildi järgi koostatud kirjalike jutustuste sisulist ülesehitust, võttes aluseks Peterseni jt (2008) narratiivi analüüsi mudeli ning võrrelda õpilaste jutustuste sisulist ülesehitust õpetajate antud hinnangutega.

Narratiiv kui keeleliste oskuste uurimise vahend

Mõiste *narratiiv* tähendab lugu, mil kasutatakse ka mõisteid *jutustus* ja *jutustav tekst*. Narratiiv võib olla suuline või kirjalik igapäevaelus juhtunud lugu, anekdoot või muinasjutt. Üldjuhul räägivad narratiivid inimeste, loomade või väljamõeldud tegelastega juhtunud või juhtuma hakkavatest sündmustest. (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997; Lindström, 2000). Onega ja Landa (1996) ning Özyıldırım (2009) on defineerinud narratiivi kui

üksteisele järgnevate sündmuste esitamist, mis on omavahel ajaliselt ja põhjuslikult seotud. Narratiivi vaadeldakse kui tekstitüüpi, mis sisaldab tegevuse arengut: kõneleja esitab loo, liikudes ühelt sündmuselt teisele. Narratiiv eeldab süžee olemasolu, millel on alati algus ja lõpp (Hughes jt, 1997).

Narratiive on peetud üheks parimaks keelelise võimekuse näitajaks. Näiteks Chang (2004) leiab, et jutustamise oskus on seotud nii üldise keeleoskuse kui ka vaimse arenguga. Jutustuste koostamisoskus on lähedalt seotud kirjaoskuse arenguga. Hughes jt (1997, lk 7) põhjendavad narratiivide uurimist järgmiselt.

1. Narratiivid on seotud teiste akadeemiliste võimetega. Näiteks lastel, kellel esinevad koolieelses eas probleemid jutustamisel, ilmnevad suure tõenäosusega vanemaks saades keelekasutuses puudujäägid.
2. Jutustusi kasutatakse igapäevaelus sagedasti, nad on suhtlemise loomulikuks osaks. Lapsed puutuvad kokku juttudega, mida neile räägitakse ja loetakse nii koolis kui ka kodus, nad kuulevad ja koostavad narratiive neile loomulikus keskkonnas.
3. Narratiivide koostamine on keeruline ülesanne, kus tuleb arvestada erinevate keele aspektidega – nii sisu, vormi kui ka kasutusega. Jutustuse koostamiseks tuleb erinevad keelelised oskused omavahel siduda.
4. Jutustamise, eriti ümberjutustamise puhul, on võimalik last aidata – näiteks lisatav pildiseeria võib aidata lapsel meenutada jutustuse sündmusi. Nii võib ebaloomulikus olukorras halva soorituse teinud laps õige suunamise abil näidata paremat tulemust.
5. Narratiivide mõistmise ja koostamise oskus on omavahel seotud. Kui lapsel on raskusi narratiivide moodustamisel, siis võib oletada, et tal on probleeme ka jutustustest aru saamisega.

Narratiivide analüüsimudelid

Jutustuste analüüsimisel on oluline, et uuritakse narratiivile iseloomulikke komponente. Chang (2004) leiab, et narratiivi struktuur, jutustajapoolsete hinnangute andmine jutustatavasse ja ajaline järgnevus on kolm kõige olulisemat jutustamisoskuse mõõdet. Oluliseks peetakse jutustuste uurimisel ka mikro- ja makrostruktuuri tasandi eristamist. Makrostruktuuri all peetakse silmas teksti üldist sisulist ülesehitust, mis viitab otseselt teksti terviklikkusele. Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest, s.t sõnadest, lausungitest ning lausungitevahelistest seostest (Hughes jt, 1997). Samas ei ole veel leitud niinimetatud „kuldset standardit“, mille abil narratiivi uurimiseks kõige olulisemad tegurid määrata (Justice, 2006).

Järgnevalt tutvustan lähemalt kolme kõige sagedamini kasutatavat narratiivide analüüsi mudelit – Labovi analüüsi mudelit (*High Point Analysis*) (Lindström, 2000; Koutsoubou, 2010), Steini ja Glenni jutugrammatika mudelit (*Story Grammar Model*) (Stein & Glenn, 1979) ning Petersoni ja McCabe'i narratiivi analüüsi mudelit (*Peterson and McCabe narrative analysis*) (Kang, 2006; Celinska, 2004; Koutsoubou, 2010 järgi) ning lisaks nendest kolmest integreeritud narratiivi mudelit – Peterseni, Gillami ja Gillami (2008) narratiivi kompleksuse indeksit (*The Index of Narrative Complexity*).

Labovi narratiivi mudel. Järgnevalt vaatlen Labovi välja pakutud narratiivi analüüsi mudelit toetudes Lindströmi (2000), Koutsoubou (2010), Cortazzi (1994) ja Bambergi (1987) refereeringutele. Bamberg (1987) põhjendab Labovi narratiivi analüüsi mudeli nimetust sellega, et narratiiv on struktuurilt ülesehitatud ümber ühe või enama tegevuse kõrgpunkti. Oma töös nimetan seda mudelit Labovi narratiivi mudeliks. Sellist tüüpi narratiivi mudel töötati spetsiaalselt välja selleks, et analüüsida isiklikel kogemustel põhinevaid narratiive (Bamberg, 1987).

Labovi narratiivi mudeli järgi opereeritakse narratiividega kahel tasandil: esitus (*reference*) (mis juhtus) ja hinnang (*evaluation*) (jutustaja suhtumine sündmustesse). Narratiivides on iseloomulikud järgnevad osad.

1. Eelkokkuvõte (*abstract*). Järgneva loo tegevustik võetakse kokku paari lausega. Eelkokkuvõttes küsib jutustaja sisuliselt oma loo rääkimiseks luba ning püüab kuulajates huvi tekitada. See osa on jutustajale vabatahtlik. Vastab küsimusele – *Millest lugu räägib?*
2. Orientatsioon (*orientation*). Sellesse narratiivi ossa kuuluvad laused, mis väljendavad sündmuse toimumise aega, kohta, isikuid ning käitumisolukorda, annavad seega taustinfot, millel järgnev narratiiv põhineb.
3. Komplikatsioon (*complication*). See osa narratiivist väljendab sündmuste kulgu, siia kuulub tegevus. Ühes jutustuses võib olla mitu komplikatsiooni. Toob esile tegevuste järgnevuse, mis lõpeb tavaliselt tagajärjega. Komplikatsioon näitab tavaliselt ühte või mitut pöördepunkti, kriisisituatsiooni, probleemi. Kõige lõpuks peaks see välja tooma sündmuse tähtsuse. Komplikatsiooni osas antakse põhimõtteliselt edasi oluline info, miks jutustust rääkima hakati.
4. Hinnang (*evaluation*). Õnnestunud narratiivis rõhutatakse olukorra erilisust. Hinnang väljendab jutustaja tundeid ja/või räägitavasse suhtumist. Hinnang on ühtlasi ka pinge tõstmise vahend ja rõhutab sündmuste erilisust. Hinnang paikneb enamasti

komplikatsiooni ja lahenduse vahel. Ühes narratiivis võib olla mitu hinnangulist lõiku. Hinnanguks võivad olla ka komplikatsiooni osa sees kasutatud laused või fraasid.

5. Lahendus (*resolution*). Järgneb hinnangu osale, aga võib langeda ka hinnanguga kokku, kus leitakse tekkinud probleemsituatsiooni(de)le mingisugune lahendus.
6. Kooda (*coda*). Võtab narratiivi kokku ja pöördutakse jutustamismomendi juurde tagasi, seotakse jutustatu olevikuga. Muinasjuttudes võib koodaks olla näiteks lause *Ja nad elavad õnnelikult kuni tänapäevani*.

Sissejuhatus ja lõpetus ei ole kohustuslikud narratiivi osad. Ka hinnangu andmine ei pruugi ilmned kindlas narratiivi osas, see võib esineda kõikide jutustuse osade ajal. Eri osad võivad olla ka üksteisega segunenud.

Labovi narratiivi mudeli üheks tugevuseks peetakse, et see keskendub jutustava tähtsusele jutustaja jaoks ning lähtumist emotsionaalsest informatsioonist (Hughes jt, 1997). Bemberg (1987) toob negatiivse poolena välja selle, et isiklikul kogemusel põhinevad narratiivid on väga subjektiivsed ja seetõttu on neile ka raske hinnangut anda.

Steini ja Glenni jutugrammatika mudel. Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudeli järgi jaotatakse jutustus kindlat tüüpi informatsiooni sisaldavateks komponentideks, kus kirjeldatakse komponentide vahelisi seoseid.

Steini ja Glenni mudeli järgi koosneb jutustus taustakirjeldusest (*setting*) ja episoodi süsteemist (*episode system*). Taustakirjelduses tutvustatakse peategelast ja mõnikord ka tema käitumist ning kirjeldatakse sotsiaalset, füüsilist või ajalist konteksti, milles sündmused aset leiavad. Üldjuhul esineb taustakirjeldus jutu alguses, kuid samas võib esineda ka mujal jutustuse erinevate osade vahel, kui on vaja tutvustada uut tegelast või füüsilist ja sotsiaalset konteksti.

Ülejäänud jutu struktuuri kirjeldatakse episoodi süsteemi abil. Enamus jutustusi koosneb ühest või enamast episoodist. Episoodid sisaldavad tegelasega seotud sündmusi ning tema eesmärgile suunatud plaane ja tegevusi. Episood saab alguse algatavast sündmusest ning lõpeb lahendusega. Episood koosneb algatavast sündmusest ja selle vastusest.

Nii episoodides kui ka taustakirjelduses olev info on omavahel seotud JA (*and*), SIIS (*then*) või SEST (*cause*) suhete abil. JA-suhe kirjeldab kahte teavet, mis ilmnevad samaaegselt või mille vahel ei ole kindlat ajalist järgnevust. SIIS-suhtes eelneb üks teave ajaliselt teisele, kuid ei põhjusta seda otseselt. Samas võib ajaliselt eelnenud teave luua eeltingimuse teise teabe ilmnemisele. SEST-suhtes on üks teave otseselt teise teabe ilmnemise aluseks.

Episood koosneb mitmest omavahel seotud komponendist, mis on kindlas järjestuses ning iga komponent omab kindlat informatsiooni. Üks komponent võib koosneda ühest või enamast omavahel seotud lausest. Episood sisaldab järgnevaid komponente.

1. Käivitav sündmus (*initiating event*). Esile kerkib probleemsituatsioon, mis vajab lahendamist. Võib sisaldada kolme tüüpi informatsiooni: muutub keskkonna seisund, muutub tegelase käitumine/tegevus või muutub tegelas(t)e psühholoogiline seisund (nt valu, nälg, iiveldus).
2. Sisemine vastus, reaktsioon (*internal response*). See viitab tegelase psühholoogilisele seisundile pärast sündmust. Sisemine vastus võib sisaldada tegelase emotsionaalset seisundit, eesmärke ja soove ja/või mõtteid.
3. Tegevus(ed) (*attempt*). Peategelase tegevuse kirjeldus probleemsituatsiooni lahendamiseks, et saavutada soovitud eesmärk.
4. Tagajärg (*consequence*). Peategelase katse probleemi lahendada, jõuab lõpule.
5. Reaktsioon (*reaction*). Väljendab tegelase mõtteid ja tundeid saavutatud või saavutamata jäänud eesmärgi suhtes. Võib sisaldada ka tegevust, mis tuleneb emotsionaalsest vastusest (*hakkas nutma*).

Steini ja Glenni jutugrammatika mudel on üks kõige sagedamini viidatud mudel koos Labovi narratiivi analüüsi mudeliga. Steini ja Glenni mudel sobib paremini väljamõeldud lugude analüüsimiseks, mis võivad olla nii ümberjutustused kui ka ise välja mõeldud lood. Oluline on see, et mitte kõik väljamõeldud jutud ei järgi jutugrammatika mudelit. Lapsed saavad oma jutustustes sündmusi järjestada nii, et nende narratiivid ei järgi täpselt jutugrammatika mudelit. Samas ei olegi kõik kohustuslikud elemendid, osa elemente võivad olla ka järeldatavad, st ei ole otseselt tekstis välja öeldud (Hughes jt, 1997).

Petersoni ja McCabe'i narratiivi mudel. Petersoni ja McCabe'i (1983, viidatud Celinska, 2004; Grove, 2007; Kang, 2006; Koutsoubou, 2010; O'Kearney jt, 2007; Ukrainetz jt, 2005) mudeli järgi koosneb narratiiv järgmistest komponentidest.

1. Orientatsioon (*orientation*). Laused, milles esinevad tausta informatsioon (koht ja aeg) ning tutvustatakse loo tegelasi/osalejaid. Orientatsiooni laused esinevad tavaliselt narratiivi alguses.
2. Lisad (*appendages*). Laused, mis märgivad narratiivides algust, sissejuhatust, kokkuvõtet, lõppu ja koodat. Alguse ja lõpu lisad on omaette punktidenä välja toodud.
3. Sündmused (*events*). Jutu süžeed edasi andvad sündmused ja tegelaste tegevused.

4. Hinnangud (*evaluation*). Laused, mis kirjeldavad tegelas(t)e vaimset või emotsionaalset taset, tegelas(t)e kavatsusi, purunenud lootusi ning annavad isiklikult olulise tähenduse jutustatavale sündmusele. Peterson ja McCabe peavad hinnanguteks nii verbaalseid kui ka mitteverbaalseid väljendusi. Verbaalsed hinnangud on selgesõnalised viited emotsioonidele, tunnetele ja hinnangutele („*Ma olin nii vihane*“). Mitteverbaalsed hinnangud on edasi antud sõnade rõhutamise, hääletugevuse muutuse, pauside, žestide ja näoilmetega („*Ma olin nii vihane!*“ kõrgendatud hääletoonil, rõhutatult ja kulmu kortsutades.). Hinnangud antakse tavaliselt jutu kulminatsioonis. Kulminatsiooni peetakse selle mudeli järgi jutu võtmeelemendiks. Jutu kulminatsioon on peamine põhjus, miks juttu räägitakse.
5. Kirjeldused (*descriptives*). Kirjeldavad laused (nt *tal oli valge kleit seljas; seal oli palju puid; see auto oli kollane*). Kirjeldusteks ei nimetata selliseid laused, mis annavad edasi taustakirjelduse või tutvustavad tegelasi või annavad hinnangulisi kommentaare. Nt. *Kõrval majas elas kuri vana mees* – narratiivi alguses loetakse seda orientatsiooni lauseks, samas *See mees oli kaame* – see lause on kirjeldus, kuna ta kirjeldab meest, keda oli juba orientatsiooni osas tutvustatud.
6. Lahendus (*resolution*). Leitakse probleemile lahendus ning antakse märku, et narratiiv on lõppenud.

Kõik kolm eelpool kirjeldatud narratiivi mudelit on mitmest küljest sarnased. Nad uurivad samu andmeid ja panevad rohkem rõhku jutustuse sisule kui väljendusviisile.

Petersoni ja McCabe'i narratiivi analüüsi mudel toetub suuresti Labovi narratiivi mudelile. Mõlemad peavad narratiivides olulisimaks kõrgpunkti olemasolu. Neid kahte mudelit sobib kasutada pigem isiklikel kogemustel põhinevate jutustuste analüüsimiseks (Hughes jt, 1997). Erinevusena võib välja tuua, et Peterson ja McCabe ei pea jutustuse eelkokkuvõtet ja koodat nii oluliseks ja on oma mudelis need liigitanud lisade osa alla, kuhu kuuluvad lisaks sissejuhatusele ja koodale ka jutustuse alguse, lõpu ja kokkuvõtvad laused. Labov peab oluliseks probleemi lahendamisele suunatud tegevusi, kuid McCabe'i ja Petersoni jaoks on oluline kõik sündmused kokku võtta, ka need, mis ei ole otseselt eesmärgi saavutamiseks seatud.

Labovi ning Steini ja Glenni mudelite erinevuseks on see, et Labovi mudelis on väga oluline autori hinnangute andmine, kuid Steini ja Glenni mudelis on oluliseks üldise informatsiooni edastamine. Jutugrammatika mudelis keskendutakse pigem eesmärkide täitmisele ning on enamasti kasutatav väljamõeldud lugude korral. Labovi analüüsis keskendutakse takistustele/ komplikatsioonile ja sobib kasutamiseks pigem isiklike, oma

kogemusel põhinevate, jutustuste analüüsimiseks (Koutsoubou, 2010; McCabe & Peterson, 1990).

Steini ja Glenni mudel erineb teistest kirjeldatud mudelitest, kuna seda mudelit saab kasutada pigem väljamõeldud lugude analüüsimisel. Seega on jutugrammatika mudelit sobivam kasutada laste puhul, kes on algkooliealised või vanemad. Nende laste keeleoskuse tase on kõrgem kui eelkooliealistel lastel. Eelkooliealised lapsed koostavad pigem isiklikke narratiive kui väljamõeldud lugusid ja seetõttu tuleks nende narratiivide uurimisel kasutada pigem Labovi või Peterson ja McCabe'i mudelit (Hughes jt, 1997).

Peterseni, Gillami ja Gillami narratiivi analüüsimudel – narratiivi kompleksuse indeks. Narratiivi kompleksuse indeks (NKI) ühendab omavahel olemasolevaid uuringuid ja konseptuaalseid/ analüütilisi käsitusi, mis on seotud suuliste narratiivide makrostruktuuri hindamisega. NKI põhineb eelpool kirjeldatud Labovi narratiivi analüüsi, Glenni ja Steini jutugrammatika ning Petersoni ja McCabe'i mudelil (Petersen jt, 2008).

NKI punktiarvestuse süsteem sisaldab endas kategooriaid hindamaks tegelaste, taustakirjelduse, käivitavate sündmuste, sisemiste vastuste, plaanide, tegevuste, takistuste, tagajärgede, jutustaja hinnangute, jutustuse alguse- ja lõpumarkerite, ajamarkerite ja põhjusseoseid markeerivate keelendite keerukust. NKI-s võetakse arvesse ka elementidevahelisi seoseid. NKI kategooriad on erineva kaalukusega, olulisemateks peetakse on episoodide keerukust ja narratiivi sidusust. Kaalutud punktisüsteem on mõeldud selleks, et näidata iga elemendi suhtelist tähtsust.

NKI autorid pidasid oluliseks koostada selline analüüsimudel, mille järgi saaks hinnata jutustamisoskuses ilmnevaid muutusi. Oluline on NKI seetõttu, et kõneravi perioodi vältel saavad logopeedid laste jutustusi selle alusel korduvalt hinnata, kuna saadud tulemused on omavahel võrreldavad. Nii saavad logopeedid järeldusi teha, kas lapse jutustamisoskus on kõneravi perioodi vältel arenenud või mitte. Petersen jt (2008) leiavad, et NKI on heaks kliiniliseks vahendiks logopeedidele.

Ka Eestis on NKI kohandatud versiooni (vt lisa 1) järgi laste suulisi pildiseeria alusel koostatud narratiive analüüsitud ja leitud olulisi erinevusi erineva kõne arengu tasemega laste vahel (Soodla jt, 2010).

Narratiivide uurimine ja selleks kasutatavad stiimulid

Narratiive saab jagada väljendusviisi järgi kaheks: suulised ja kirjalikud jutustused. Väikeste laste puhul saab uurida ainult suulist, suuremate puhul on lisaks suulistele

narratiividele võimalik uurida ka kirjaliku tekstiloo oskust. Kirjalike jutustuste uurimise eeliseks on see, et need annavad rohkem informatsiooni erinevate keelekasutusoskuste kohta. Näiteks ei ole suulises jutustuses võimalik uurida õigekirja-, interpunktsioonioskusi ega ka lapse teadmisi teksti liigendamise kohta.

Ka mitmed autorid leiavad, et kirjutamisoskuse uurimine on informatiivsem. Asker-Árnason, Wengelin ja Sahlén (2008) toovad välja, et kirjutamine on multidimensiooniline ülesanne, mis sisaldab endas kõrgetasemelist abstraktsiooni, viimistlust, pidevat peegeldamist. Teksti produtseerimine sisaldab planeerimist (mida ma ütlen), tegelikku ülekannet (kuidas ma seda ütlen, milliste sõnadega) ja vigade parandamist (vaatad tagasi teksti: kas see on ka päriselt see, mida ma öelda tahtsin või saan ma seda kuidagi paremini öelda). Kirjutamine on keeruline tegevus, kus kirjutaja peab valdama põhilisi protsesse: planeerimine, teostamine/vormistamine ja järelkontroll, et jõuda edukalt lõplikult valminud tekstini.

Ravid ja Berman (2006) leiavad, et suuline jutustus viiakse tavaliselt läbi otse kohapeal, töötlemise pingel all, kirjutamise puhul lubab aga ajaline nihe rohkem planeerimist ja töötlemist. Siiski nõuab kirjutamine inimeselt suuremat tunnetuslikku tööd – eriti just nende puhul, kes ei ole kirjutamises eksperdid, nt lapsed.

Kirjakeel võimaldab produtseeritud teksti läbivaatamist ja ümberkirjutamist, saab ka eelnevalt planeerida ja samaaegselt jälgida produtseeritud teksti. Seetõttu kalduvad kirjutatud tekstid olema paremini organiseeritud ja sidusamad, kui suulised. Kirjutajad on pingest vabamad, kuna neil on aega, et leida sobivad leksikaalsed vahendid ja grammatilised vormid. Samas algavad kirjutajad, nt lapsed, ei käitu nii. Nende tekstid on keeleliselt sarnased suulise kõne keelekasutusele (Soodla, 2004).

Selleks, kuidas kirjalikke ja suulisi narratiive uurida, on mitmeid erinevaid võimalusi. Et laste jutustusoskust saaks mingi kindla kriteeriumi järgi liigitada, siis kasutatakse erinevaid stiimuleid, mille järgi uuritav saab jutustuse koostada. Sageli on need pildid – pildiseeriad või olupildid.

Mitmed autorid (nt Tsang, 2009; Westby, Moore & Roman, 2002) on võrrelnud oma uuringutes olupildi ja seeriapiltide põhjal kirjutatud narratiive. Kui jutustust kirjutada ühe pildi (olupildi) alusel, siis kirjutaja peab tegema mitmeid järeldusi loos juhtuvate sündmuste kohta pelgalt ühe pildi põhjal. Pildiseeriade järgi antakse narratiivis toimuvate sündmuste kohta infot rohkem, mistõttu nõuab see stiimul vähem loo tuletamist, välja mõtlemist. Kuna pildiseeria nõuab vähem tuletamist, on selle põhjal koostatud jutt ka sidusam, selgem ja terviklikum. (Liles, 1989, viidatud Tsang, 2009; Tsang, 2009; Westby jt, 2002). On leitud, et pildiseeria annab paremaid võimalusi sisuka teksti koostamiseks. (Liles, 1989, viidatud

Tsang, 2009). Tsang tõi välja ka selle, et pildiseeria korral on väiksem oht, et lapsed mõistaksid visuaalset stiimulit valesti, kuna pildiseeria annab edasi rohkem sündmusi ja tegevusi.

Samas on pildiseeriaid ja sõnadeta pildiraamatuid uurimisevahendina ka kritiseeritud, kuna nende alusel koostatud tekstid ei anna täpset ülevaadet lapse oskustest moodustada iseseisvalt sidusat ja terviklikku jutustust. Sellised struktureeritud stiimulid võimaldavad üsna tervikliku jutu koostada ka pelgalt piltide kirjeldamise põhjal (Westby jt, 2002). Pildiseeria stiimulina kasutamise miinuseks on ka veel see, et lastele on lugu juba ette antud. Seega ei ole õpilastel oma jutus vaja selgesõnaliselt välja tuua tegevuste vahelisi suhteid. See omakorda mõjutab keerukamate keeleliste struktuuride kasutamist. Kuna lastele on lugu ette antud, on mingil määral piiratud ka laste loovus.

Ühepildilise stiimuliga antakse õpilastele idee või teema, millest kirjutada ja nad peavad tekitama ülejäänud loo ilma, et saaksid sisu kohta mingeid vihjeid (Karlep, 2003; Tsang, 2009). Olupildil on harilikult kujutatud mingi dünaamilise situatsiooni lõpptulemus, mistõttu peavad eelnevad osatoimingud tulema mälust, nõudes sellega jutustuse koostajalt suuremat kognitiivset pingutust. Pildiseeria järgi jutustuse koostaja saab aga stiimulit pidevalt jutustuse produtseerimise ajal vaadata ja seetõttu on ka pingutus väiksem (Karlep, 2003; Tsang, 2009). Viimast peetakse olupildi järgi jutustamise juures probleemiks (Karlep, 2003). Samas on olupildil põhinevat jutustuse koostamist soovitatav kasutada siis, kui lastel tahetakse arendada keerukamat keelekasutust ja narratiivi koostamisoskust. Seetõttu näitavad ühepildilise stiimuli põhjal koostatud tekstid selgemalt teksti iseseisva struktureerimise oskust (Westby jt, 2002).

Laste suulise ja kirjaliku tekstiloome oskuse areng

Suuline kõne on kõikide laste jaoks olulise tähtsusega nii suhtlemisel kui ka akadeemilises, sotsiaalses ja emotsionaalses arengus; selle areng toetab kirjaliku kõne arengut ning lugemise, kirjutamise ja õigekirja oskusi (Koutsoubou, 2010; Miniami, 2002; Williams, 2006).

Tekstilooma alged ilmnevad lapse kõnes juba kahe kuni kolme aasta vanuses. Lapse esmane tekstiloome on seotud tema enda tegevuse verbaliseerimisega, kui ta kommenteerib hetkel sooritatavat tegevust. Mõne aja pärast lisandub juba möödunud tegevusest ülevaate andmine (Minami, 2002). Neljandaks–viieks eluaastaks on lastel välja kujunenud monoloogi alged: laps räägib meelsasti oma tegevusest, mänguasjast. Jutustamisel kasutab ta peamiselt lausungite ahelat, st ühendab lauseid üht tüüpi sidesõnaga (*ja* või *ja siis*) (Hallap &

Padrik, 2008). Selles vanuses suudab laps juba jutustada 3–4 lausega, kus esineb tegevuste üksteisele järgnevus. Jutustustesse ilmuvad algus- ja lõpumarkerid ning jutustajapoolsed hinnangud. (Hughes jt 1997; Minami, 2002).

Märkimisväärne hüpe jutustamisoskuses tekib viie-kuue aasta vanustel lastel sisekõne kujunemise algusest ning mälu muutumisest juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Laps loob iseseisvalt oma kogemuse põhjal 3–5-lauselise teksti, kasutades ahel- ja liitlauseid. Ta suudab pildi, pildiseeria või kuuldud teksti põhjal jutustada täiskasvanu abiga (Hallap & Padrik, 2008). Eelkooli ealine laps koostab jutu olupildi järgi, annab edasi nii põhisisu kui ka mõningaid detaile (Hallap & Padrik, 2008). Preece (1987) on leidnud oma uuringus, et koolieelikud on võimelised produtseerima erinevaid narratiivide vorme, nagu näiteks isiklikud anekdootid (naljalood sellest, mis jutustaja endaga juhtunud on), filmide ja raamatute ümberjutustused ning väljamõeldised ja fantaasiajutud. Siiski puudutavad üle poolte narratiividest isiklikke kogemusi.

Koolimineku eaks on lapse jutustused paremini sõnastatud, kajastades sündmusi, mida nad kuulevad, hiljem ka iseseisvalt loevad. Jutustustesse ilmuvad tegelased, kellel on probleemid ning eesmärgid probleemide lahendamiseks. Kaheksandaks eluaastaks sisaldavad narratiivid tegelaste emotsioone ja mõtteid. Lapse jutustust võib juba kategoriseerida „täielikuks episoodiks“. Need on eesmärgi saavutamisele keskenduvad jutud, mis sisaldavad algatavat sündmust, tegevust ning tagajärge. Siiski ei pruugi esineda laste jutustustes alati kõiki jutustuse komponente, mis tähendab, et jutustused ei ole alati iseloomulikud täielikule jutugrammatika struktuurile (Hughes jt, 1997).

Teises klassis õppivate laste (8–9-aastased) jutustustele on omane anda edasi detailne taustakirjeldus, tegevussituatsioon ja tegelase füüsiline väljanägemine, tema mõtted, tunded ja reaktsioonid saavutamaks eesmärki (Botvin & Sutton-Smith, 1977). Mitmeepisoodilise narratiivi elementide organiseerituse mõistmise ja kasutamise areng jätkub 9–10 eluaastani (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Stein & Glenn, 1979).

Kuni kooli minekuni moodustavad lapsed enamasti suulisi narratiive. Koolis puutub laps üha enam kokku kirjalike tekstidega ning õpib neid lugema, hiljem ka kirjutama. Laste kirjutamisoskus areneb üksikutest sõnadest üksikute lauseteni, millest vähehaaval kujunevad ühiselt koostatud lühikesed tekstid ja lõpuks jutustused, kus teksti struktuuri kõik osad on olemas (Juel, 1994, viidatud Lerkkanen, 2007).

Kirjalike tekstide sisu on tunduvalt vähem uuritud kui suulisi jutukesi. Uusen (2006a; 2006b) võtab kokku erinevate autorite uuringud laste kirjutamisoskuse arengust. Eelkooliealised ja esimese klassi lapsed (5–8-aastased) on algava kirjaoskuse tasemel,

vanemad lapsed (7–11-aastased) on üleminekulise kirjutamise etapil ning põhikooli teise astme (4.–6. klass) jooksul liigub enamik õpilasi vilunud kirjaoskuse faasi.

Esimese klassi lapsed hakkavad kirjalikes jutustustes kasutama jutustuse struktuuri (algus, keskpaik ja lõpp). Kolmanda klassi lõpuks peaks lapsed tundma narratiivse teksti iseärasusi ning teadlikult kasutama teatud hulka strateegiaid omaenda teksti planeerimiseks, parandamiseks ja vormistamiseks. 4.–6. klassi õpilaste kirjutised peegeldavad nende pärismaailma ja kirjanduslikke kogemusi ning teadmisi. Kuuenda klassi õpilase kirjutamisoskus on juba päris sarnane kogenud kirjutaja omaga. Samas peab arvestama ka sellega, et kõik õpilased ei pruugi kuuenda klassi lõpuks seda taset saavutada (Uusen, 2006a). Et enamus lapsi siiski selle tasemeni jõuaksid, siis tuleb narratiivse teksti kirjutamisega algust teha juba algklassides.

Õpetajate hinnangud õpilaste tekstidele

Õpetajad peaksid õpilasi õpetama, kuid samas peavad nad õpilasi ka hindama. Õpetajad hindavad järjepidevalt laste saavutusi, töösse suhtumist, motivatsiooni ja isikupära (Ter Laak, DeGoede & Brugman, 2001). Igapäevases elus peavad õpetajad siiski andma kõige rohkem hinnanguid/hindeid õpilaste sooritustele. Hindeid ja hinnanguid saavad õpilased ka oma suuliste ja kirjalike jutustuste eest. Järgnevalt vaadeldakse, kuidas ja mille alusel õpetajad hinnanguid annavad.

Õpetajatele on ette antud hindamiskriteeriumid, mille alusel õpilase sooritust hinnata. Siiski ei piirdu nad ainult ette antud kriteeriumitega, vaid arvestavad ka eelnevaid kogemusi. See tähendab, et õpetajad võtavad arvesse õpilase eelnevaid sooritusi ning ka lapse üldiseid hoiakuid ja töösse suhtumist. Ka uurijad (Wyatt-Smith, 1999; Wyatt-Smith ja Castleton, 2005) leiavad, et kirjalike tekstide hindamisel tuginevad õpetajad peale ette antud õppe- ja ainekavades paika pandud kriteeriumite paljuski ka muudele last puudutavatele asjaoludele. Seda tõestab ka Castletoni jt (2003) uuring, kus leiti, et kui õpetajale ei ole teada, keda täpselt hinnatakse, soovivad nad lisaks ette antud kriteeriumitele kasutada hindamisel sellegi poolest neile mitte teadaolevaid kontekstilisi näitajaid (näiteks aimata kirjutaja sugu või kuidas õpilast õpetatud on).

Oma uuringus leidsid Demaray ja Elliott (1998), et õpetajate hinnangud õpilaste akadeemilistele saavutustele olid suhteliselt sarnased õpilaste tegelikule sooritusele. Veel leidsid nad, et õpetajate õpetamise aastad või akadeemiline kraad (magistri- või bakalaureusekraad) ei mõjutanud hinnangute täpsust. Nende tulemused näitasid ka seda, et õpetajate hinnangut ei mõjuta õpilase sugu. Samas hindasid nende uuringus osalenud õpetajad

veidi täpsemalt keskmise ja kõrgema õpiedukusega õpilaste sooritusi kui madala õpiedukusega õpilaste omi.

Kui õpetajad hakkavad laste kirjalikke tekste hindama, siis peavad nad eelkõige lähtuma riiklikust õppekavast, kus on ära määratud, millised pädevused peaks laps teatud ajahetkeks olema omandanud. Ka teise klassi õpilaste kirjalike tekstide hindamisel peab õpetaja arvestama Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava (2007) nõuetega. Samas on õppekavas välja toodud vaid 3. klassi lõpetaja kohta väide: „Kolmanda klassi lõpetaja oskab arusaadavalt jutustada läbielatud sündmustest“. Selle väga üldsõnalise oskuse saab õpetaja küll hindamisel aluseks võtta, kuid spetsiifilisemate teemade puhul, nagu seda on ka jutustuse sisu, peab õpetaja leidma muud viisid, et õpilase teksti õiglaselt hinnata.

Jutustuste hindamise kohta on läbi viidud mõningaid uuringuid. Näiteks Schneider'i ja Winship'i (2002) uurisid, kuidas mõtteõpetajad hindavad laste narratiive. Nad leidsid et, kõrgemalt hinnati neid lugusid, kus esines rohkem sisemisi elemente (mõtted, tunded, plaanid ja reaktsioonid). Kõrgemad hinded said ka sellised tekstid, mis olid täielikud episoodid (eesmärgi saavutamisele keskenduvad jutud, mis sisaldavad vähemalt käivitavat sündmust, tegevust ja tagajärge) ning ka narratiivid, kus laused olid omavahel sidesõnade abil seotud. Ka Stein ja Policastro (1984, viidatud Schneider & Winship, 2002) viisid läbi uuringu, kus täiskasvanud ja lapsed pidid laste tekste hindama. Uuringus leiti, et selliseid tekste, kus esines animeeritud peategelane ning kirjeldati põhjuslikult seotud sündmuste järgnevust ja peategelasel olid eesmärgid, hinnati paremateks jutustusteks. Samas peeti ka selliseid tekste lugudeks, milles puudusid tegelase reaktsioonid ja/või sisemised vastused. Neid tekste, milles puudusid algatav sündmus, tegevused ja tagajärjed, hinnati vähem lugudeks.

Soodla (2004) toob välja, et mitmed uurijad on leidnud, et sõna- ja lausetasandi karakteristikud kokku mõjutavad teksti üldkvaliteeti 16%, sidusus 15% ulatuses. Sisuomadusi (terviklikkust) peetakse järelikult tekstide hindamisel kõige olulisemaks. Seda väidet, et narratiive hinnatakse paremaks hea sisu korral, kinnitavad ka McCabe ja Peterson (1990).

Kuna õpetajad peavad hindamisel ja hinnangute andmisel lähtuma siiski oma subjektiivsest arvamusel, siis Flynn (1971) toob välja olulised aspektid, mida õpetaja peaks arvesse võtma laste tekstide hindamisel nooremates klassides: (a) vastava lapse poolt kirjutatud teksti tase; (b) kirjutaja oma stiili olemasolu; (c) kas jutustuse kirjutamises on areng toimunud võrreldes eelmise tekstiga; (d) uute sõnade ja ideede olemasolu tekstis; (e) loo ülesehitus; (f) sõnavara valik ja kasutamine; (g) varasemate teadmiste rakendamine; (h) tagasiside jaoks antavad soovitusel.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada II klassi õpilaste olupildi järgi koostatud kirjalikke jutustusi ning võrrelda õpilaste jutustuste sisulist ülesehitust õpetajate antud hinnangutega.

Kirjandusele tuginedes on võimalik püstitada järgmised hüpoteesid.

1. Algklassiõpilaste suuliste jutustuste alaste uurimuste (Adamka, 2008; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Hughes jt, 1997; Stein & Glenn, 1979) alusel võib oletada, et ka õpilaste kirjalikes jutustuses on väga sagedased elemendid tegelased, taustakirjeldus, käivitav sündmus, tegevus ja tagajärg ning alguse- ja lõpumarkerid ning vähem esineb sisemist plaani, sisemist vastust, takistust, ajamarkereid, dialoogi ning jutustajapoolseid hinnanguid.
2. Õpetajate hinnangud laste kirjalike jutustuste sisu kohta on oluliselt seotud narratiivi kompleksuse indeksiga (NKI, Petersen jt, 2008), mis põhineb teksti sisu seisukohast olulistel elementidel.
3. Õpetajate hinnangud seostuvad kõige enam jutustuste nende elementidega, mis on narratiivi ülesehituses kõige olulisemad ja peaksid selles vanuses tekstides esinema – tegelased, taustakirjeldus, käivitav sündmus, tegevus, tagajärg ning alguse- ja lõpumarkerid (Schneider & Winship, 2002).
4. Õpetajate üldhinnangud tekstide kohta on tugevalt seotud tekstide sisu kohta antud hinnanguga, vähem teksti vormiliste aspektide (õigekiri jne) kohta antud hinnangutega (Soodla, 2004; McCabe & Peterson, 1990).

Meetod***Valim***

Valimisse kuulus 40 tavakooli teise klassi õpilast. Poisse oli kokku 19 ja tüdrukuid 21. Valimisse kuulunud lapsed olid kaasatud uurimisprojekti "Areng üleminekul lasteaiast kooli ja esimeses kolmes klassis – vastastikune interaktsioon lastevanemate, õpetajate ja laste vahel" (kood ETF7388). Lapsi testiti II klassi lõpus (2009. aasta kevadel).

Lapsed käisid 15 erinevas koolis, mis asusid Lool, Lähtel, Kõrvekülas, Viimsis, Kosel, Aegviidus, Mammastes, Põltsamaal, Vaidas, Kernus, Ruilas, Aravetel, Põlvas, Puhjas, Nõos ja Võnnus. Valimisse valiti võimalikult erinevad tekstid.

Valimisse kuulus ka kaks naissoost õpetajat. Esimene õpetaja (edaspidi õpetaja A) on lõpetanud Tallinna Pedagoogika Ülikooli klassiõpetaja eriala 1981. aastal. Klassiõpetajana oli

ta uuringu hetkel töötanud juba ligi 30 aastat. Teine õpetaja (edaspidi õpetaja B) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna 1980. aastal. Õpetajastaaži oli tal seega uuringu läbi viimise ajal 30 aastat, millest 20 aastat oli ta töötanud tavakooli algklasside õpetajana.

Mõõtvahendid

Laste kirjalikud jutustused. Kirjaliku jutustuse stiimulina kasutati olupilti „Kaelkirjak vannis“ (vt. lisa 2). Lastele anti ülesanne vaadata pilti ja koostada selle kohta huvitav jutuke. Lisaks anti lastele juhendis vihje, et jutul on algus, keskosa ja lõpp.

Õpetajate hinnangud. Kahel algklasside õpetajal paluti kirjalikult hinnata kõiki 40 laste kirjutatud jutustust (vt. lisa 3). Õpetajatel tuli hinnata 5-palli skaalal teksti erinevaid sisulisi ja vormilisi aspekte: vormistust, õigekirja, kirjavahemärke, lauseehitust, sõnavara, sisu, sidusust, terviklikkust, liigendatust. Lisaks paluti õpetajatel anda teksti kohta üldhinnang. Õpetajatel oli võimalus ka oma hinnanguid kommenteerida/põhjendada.

Protseduur

Kirjalik jutustus. Lapsed tegid emakeele tunni raames kirjaliku töö, mis sisaldas lugemis-, õigekirja- ja teksti kirjutamise ülesandeid. Töö viidi läbi klassijuhataja juhendamisel ja juuresolekul, lapsi töö sooritamise ajal ei aidatud. Käesolevas töös analüüsitakse vaid laste kirjalikke jutustusi.

Narratiivi kompleksuse indeks õpilaste tekstides. Laste kirjalikud jutud kodeeriti NKI järgi (Petersen jt, 2008), mis on Soodla jt (2010) poolt eesti keele jaoks kohandatud (vt. lisa 1). Kodeeriti kõik 40 teksti. Et kontrollida kodeerimise tulemuste usaldusväärsust, siis lisaks autorile kodeeris 10 juhuslikult valitud teksti veel teine kodeerija. Kahe kodeerija hinnangute vahel leiti tugev seos, Spearmani $R = 0,837$ ($p < 0,001$), mis kinnitab kodeerimise usaldusväärsust. Kodeerimise näidis on toodud lisa 4.

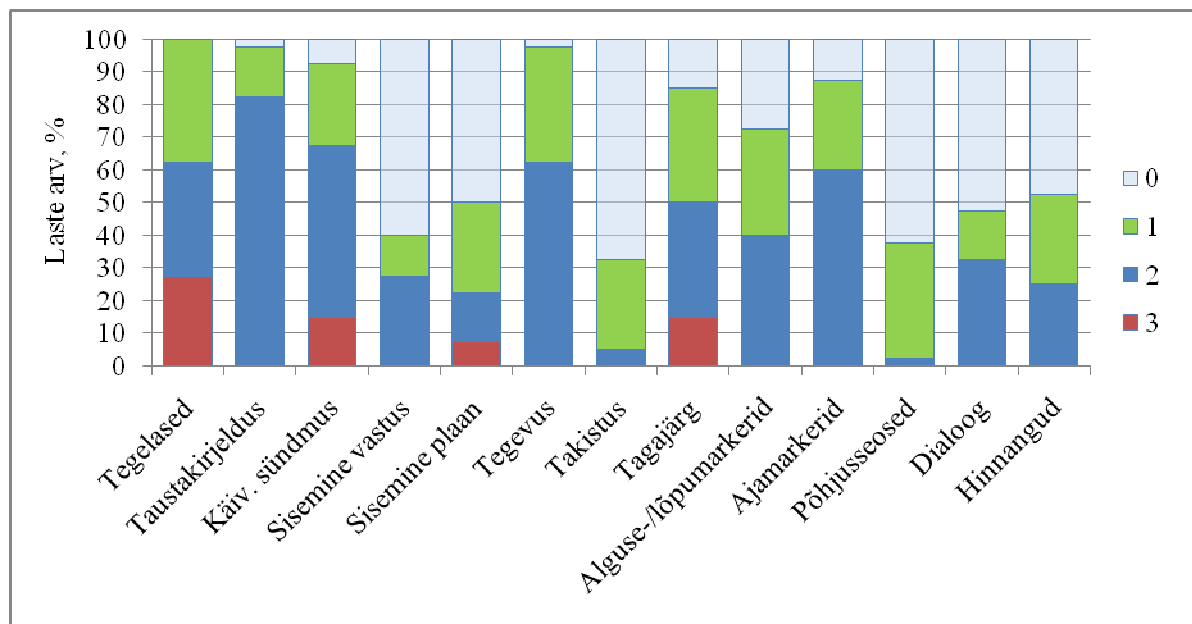
Tekstide hindamine õpetajate poolt. Õpetajatele esitati laste kirjalikest tekstidest tehtud koopiad. Hinnangute andmise lihtsustamiseks oli neil lubatud teha märkmeid tekstide koopiade peale. Õpetajad hindasid tekste iseseisvalt ajapiiranguta.

Andmeanalüüs. Andmete analüüsil leiti seoseid kahe õpetaja hinnangute vahel, õpetajate hinnangute ja NKI elementide skooride vahel, õpetajate üldhinnangu ja teiste teksti aspektide kohta antud hinnangute vahel. Seoste leidmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi, kus väärtused 0,10–0,29 näitavad nõrka korrelatsiooni, 0,30–0,49 näitavad mõõdukat korrelatsiooni, 0,50–1,0 näitavad tugevat korrelatsiooni (Cohen, 1988, viidatud Corder & Foreman, 2009; Weinberg & Abramowitz, 2002).

Tulemused

Narratiivi elementide esinemine ja omavahelised seosed laste kirjalikes jutustustes

Narratiivi sisu analüüsil lähtuti Peterseni jt (2008, eesti keele jaoks kohandanud Soodla jt, 2010) hindamismudelilt, mille alusel on narratiivi elementideks tegelased, taustakirjeldus, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, takistus, tagajärg, jutustuse alguse- ja lõpumarkerid, ajamarkerid, põhjusseoseid markeerivad keelendid, dialoog ning jutustaja poolsed hinnangud. Iga narratiivis esineva elemendi eest oli võimalik saada teatud arv punkte, kõikide elementide peale kokku maksimaalselt 30. Maksimaalne punktisumma tegelaste ja tagajärje nimetamise, käivitava sündmuse ning sisemise plaani eest oli 3, ülejäänud NKI elementide korral 2. Laps sai 0 punkti siis, kui ta ei nimetanud oma loos kordagi vastavat elementi ning ühe punkti ühekordse elemendi kasutamise eest. Kaks ja kolm punkti oli võimalik saada siis, kui kasutati elementi oma loos kaks või enam korda või oli üks NKI element otseselt seotud mõne teisega.



Joonis 1. NKI elementide punktide esinemine laste kirjalikes narratiivides

NKI elementide esinemise sageduse kirjeldamiseks laste kirjalikes jutustustes võrreldi kõikide narratiivi elementide esinemissagedust omavahel. Joonisel 1 on esitatud laste kirjalikes jutustustes esinenud narratiivi elemendid ja elementide punktide jaotus. Selgub, et lapsed kasutasid oma kirjalikes narratiivides kõige enam (üle 70% lastest) viiteid tegelastele, sündmuse taustale, tegevusele, käivitavale sündmusele ja tagajärjele. Samuti sisaldas enamik tekste ajamarkereid ning jutu alguse- ja lõpumarkereid. Mõnevõrra vähem (umbes 50%

lastest) anti aga hinnanguid tegelaste käitumise või aset leidnud sündmuste kohta, viidati tegelaste plaanidele ning kasutati dialoogi. Sisemist vastust, põhjusseoseid markeerivaid keelendeid ning takistuse komponente esines laste jutustustes kõige vähem (alla 40% tekstidest).

Tegelaste nimetamisel kasutasid lapsed oma jutustustes nii tegelaste mittespetsiifilist nimetamist (1 punkt) kui ka ühe või mitme tegelase spetsiifilist nimetamist (vastavalt 2 või 3 punkti). Enim pandi nimesid pildil olevale poisile (nt. *Juss, Taavi*), sageli panid lapsed ka kaelkirjakule nime (nt. *Žaki, Berta*). Taustakirjelduses toodi enamasti välja kaks või enam viidet ajale, kohale või tegevusele (2 punkt), esines (15% tekstidest) ka ainult ühte viidet ajale, kohale või tegevusele (1 punkti), nt *Ema ja isa läksid koos oma poja Jussiga reisile, Aafrikasse*. Enamasti töid lapsed välja tegevuse toimumise aja (nt *oli õhtu; ühel hommikul/päeval; õhtul*) ning koha (nt *Aafrika; vannituba*).

Laste tekstides esines palju ka käivitavat sündmust, enim (üle 50%) sisaldasid tekstid vähemalt ühte otsest viidet sündmusele või probleemile, mis kutsus esile tegelase reaktsiooni (2 punkti), nt *Ühel päeval sai Timbu kirja kus teda kutsuti kaelkirjakute koosolekule. Järgmisel päeval läksid nad linna ülikonda ostma*. Veerand laste tekstidest sisaldas vähemalt ühte otsest viidet käivitavale sündmusele, kuid millele ei järgnenud tegelase reaktsiooni (1 punkt), nt *Üks kord läks kaelkirjak vannis. dalaulis laulu. Sep Sep Sep see on mis ilmast ilma läheb silma*. Väike osa lastest (15%) tõi välja kaks või enam eraldi viidatud sündmust, mis kutsusid esile tegelase reaktsiooni (3 punkti), nt *Ühel päeval ütles poisi ema Sille et mine pese end vannis puhtaks* (1. käivitav sündmus). *Poiss läks ja nägi kaelkirjakut vannis pesemas* (2. käivitav sündmus), *poiss hakkas see peale karjuma* (tegelase reaktsioon – tegevus).

Sisemise vastuse elementi kasutas oma kirjelikes juttudes alla poolte (40%) õpilastest. Enamus neist (27,5% tekstide koguhulgast) tõi välja ühe otsese väljendi tegelase psühholoogilise seisundi kohta, mis oli põhjuslikult seotud käivitava sündmusega (2 punkti), nt *Ükskord nägi laps tema pesemist pealt. Ta oli poiss. Poiss imestas kui nägi, et kaelkirjak peseb end ja poiss kuulis, et kaelkirjak laulab*. Veidi üle 10% tekstidest sisaldas ühte või enam otsest väljendit tegelase psühholoogilise seisundi kohta, mis ei olnud seotud käivitava sündmusega (1 punkt), nt *Kaelkirjak jooksis rõõmuga Tomi juurde; Poisil oli väga häbi*.

Tegelaste sisemise plaani tõi välja 20 õpilast (50% lastest). Kõige sagedamini (üle 25%) kasutati ühte otsest väljendit, kuidas tegelane võiks olukorda lahendada (1 punkt), nt *Ma otsustasin siia vannis tulla kuna keegi seda ju ei kasuta*. Mõned õpilased (15%) töid välja ka kaks otsest väljendit, kuidas tegelane võiks käituda (2 punkti), nt *Ühel hommikul otsustas kaelkirjak vannis käia. (. . .) Ta otsustas selle vannitoa kasuks*. Üksikud lapsed

(7,5%) kasutasid oma tekstides kolme või enam otsest väljendit, kuidas tegelane võiks käituda või lahendada olukorda (3 punkti), nt *Elas kord üks kaelkirjak kes tahtis Tartu ülikooli minna. (. . .) Mis ta nägi? mõtles kaelkirjak. (. . .) Ta mõtles minna tagasi Aafrikasse.*

Peaaegu kõik (97,5%) lapsed tõid oma jutustustes välja tegevuse. Üle 60% laste tekstides olid viited peategelase tegevustele, mis olid otseselt seotud käivitava sündmusega (2 punkti), nt *Ja õhtul läks kaelkirjak pesema (käivitav sündmus) ja poiss ei teadnud. Poiss mõtles ja mõtles aga ei teadnud kus kaelkirjak on nii mõtles poiss et otsib kõik kohad läbi siis ta hakkas otsima ta otsis ema ja isa toast enda ja kaelkirjaku toast aga kaelkirjakut ei olnud.* Ülejäänud (35%) laste tekstidest sisaldas viiteid peategelase tegevusele, mis ei olnud käivitava sündmusega seotud, nt *Täpi läks vanni. Täpi võtis seebi ja harja ja hakkas ennast nühkima.*

Takistuse elementi esines laste tekstides kõige vähem (32,5%). Suurem osa lastest (27,5%) tõi oma jutus välja ühe takistuse, nt *Nüüd oli tal kavas vanni minna. Kui ta ukse avas nägi ta midagi kummalist. Kaelkirjak oli ennast kenasti Kaarli vanni sisse seadnud.* Neljakümnest lapsest kaks tõi välja plaani teostumisel kaks takistust, nt *Kui hakkas uneaeg siis tahtsin pesema minna sest kukkusime ju Jussiga pori sisse. Kaelkirjak oli vanni pugenud ja minu asemel pesema läinud. Siis läksin mina pesema ja tegin vee lahti ja mitte ühte piiska vett ei olnud!*

Lapsed tõid enamasti (85%) oma jutustustes välja ka tegevuse tagajärje. Võrdselt toodi välja nii üks tagajärg kui ka kaks tagajärge (vastavalt 1 või 2 punkti), nt *Kui poiss ütles emale seda, siis ema minestas; Ta istus vanni sisse ja põmm vesi maas seebipudel katki ja švamm maas.* Mõningad lapsed (15%) tõid välja ka rohkem tagajärge (3 punkti), nt *Üks päev tuli loomaiatöötaja süüa talle andma, aga ta unustas ukse oma tagant kinni panna kaelkirjak lippas uksest välja. Ta läks igaksjuhuks prügikasti peitma ta tõstis pea üles ja nägi seal loomaiatöötajat ka loomaiatöötaja nägi teda. Ta leidisgi maja kus vannitoa aknast sisse sai minna. Ta läks vannitoa aknast sisse ja hakkas pesema.*

Jutustuse alguse- ja lõpumarkereid tõi oma tekstides välja üle 60% õpilastest. Ühte alguse- või lõpumarkerit (1 punkt) kasutas 32,5%, kahte markerit (2 punkti) 40% õpilastest. Nendest 17 õpilast kasutas jutu alustamiseks markerit *elas kord*, 9 õpilast *üks päev/ üks kord* ning jutu lõpetamiseks kasutas 6 õpilast lõpumarkerit *lõpp*. Esines ka muinasjutustest kuuldud lõpumarkerite kasutamist, nt *kui nad surnud ei ole, elavad nad siiani; ja nii see lugu lõppeski; kaelkirjak elab siiani õnnelikult.* Ka ajamarkerite kasutamine oli kirjalikes jutustustes sagedane (87,5%). Enim (60%) toodi välja kaks või rohkem ajamarkerit (2 punkti), nt *Järsku*

jäi kaelkirjakul üks kollane maja silma seal oli väga hästi vannituba näha. Kui Taavi ukse lahti tegi ja nägi et vanni toas on kael kirjak läksid ta silmad suureks. Kui ema kohale jõudis võtis ta harju ja aias kaelkirjak minema. Ühe ajamarkeri kasutamist esines 27,5% laste tekstides (1 punkt). Tihti kasutati ajamarkerit *siis* (esines 21 õpilase tekstis), *kui* (10 lapse tekstis) ning *kui ...*, *siis* (4 lapse tekstis). Üksikutes tekstides esines ka ajamarkereid *kohe*, *järsku*, *pärast*, *juba* vm.

Alla poolte õpilastest (37,5%) kasutas oma tekstides põhjusseoseid markeerivaid keelendeid. Enim kasutasid lapsed põhjusseose välja toomiseks keelendit *sest* (esines 11 õpilase tekstis), kasutati ka *sellepärast*, *et* (2 õpilase tekstis), *kuna*, *sellepärast*, *seepärast* (viimaseid kasutasid üksikud õpilased). Ühte põhjusseost markeerivat keelendit esines 35% laste tekstides (1 punkt), kahte või enamat põhjusseost markeerivat keelendit tõi välja vaid 2,5% lastest (2 punkti).

Teise klassi laste jutustustes esines peaaegu pooltel (47,5%) õpilastel dialoogi kasutamist. Enim (32,5%) kasutati mitme tegelase vahel toimuvat kahekõne (2 punkti). Vähem (15%) ühe tegelase ütlusi (1 punkt). Järgnevalt on toodud näide kõige pikemast dialoogist: *Tere, minu nimi on Kalle. Mis sinu nimi on? Karel vastas: „Tere Kalle, minu nimi on Kaarel. Kas ma võin ka pesema tulla?“ Kaelkirjak ütles ilma mõtlemata: „Jah, aga muidugi. See on ju sinu oma.“ Poiss küsis enne vanni minekut: „Kas sa aitad mul pärast poole kõik ära koristada?“ Kaelkirjak vaatas maha ja lausus: „Muidugi aitan mina ju selle segaduse tekitasin.“*

Ligi pooltes (52,5%) tekstides esines jutustajapoolsete hinnangute andmist. Hinnanguid anti enamasti tegelastele, peaaegu võrdsel määral esines nii ühe (1 punkt) kui ka kahe või enama hinnangu andmist (2 punkti). Nt *Elas kord üks kaelkirjak. Ta oli samasugune nagu kõik teised kaelkirjakud; Berta on üks tore kaelkirjaku tüdruk tõesti* (2 hinnangut).

Õpetajate hinnangute ja narratiivi kompleksuse indeksi vaheline seos

Õpetajatelt küsiti tekstide sisulise ülesehituse kohta kolme hinnangut (sisu, terviklikkus, sidusus). Esmalt vaadati, kuidas need on omavahel seotud. Kuna nende vahelised korrelatsioonid olid kõrged mõlema õpetaja puhul ($R > 0,8$), kasutatakse edaspidises analüüsis ainult ühte hinnangut – sisu. Kahe õpetaja antud hinnangud õpilaste jutustuste sisu kohta olid tugevalt seotud ($R = 0,548$).

Eesmärgiga teada saada, kui tugevalt seostusid õpetajate pandud sisuhinnangud NKI koguskooriga, leiti õpetajate sisuhinnangute ja NKI vahel Spearman'i korrelatsioonid.

Mõlema õpetaja antud sisuhinnangud laste tekstidele ja NKI skoorid olid tugevalt seotud (õpetaja A: $R = 0,573$, $p < 0,01$; õpetaja B: $R = 0,507$, $p < 0,01$).

Täpsema ülevaate saamiseks, millised NKI elemendid seostusid kõige tugevamini õpetajate antud hinnangutega tekstide sisu kohta, leiti õpetajate sisuhinnangute ja NKI eri komponentide vahel Spearmani korrelatsioonid (tabel 1). Mõlema õpetaja hinnangud seostusid oluliselt tegelaste nimetamise, tausta, käivitava sündmuse, tegevuse ja tagajärje elementidega ning jutu alguse- ja lõpumarkeritega. Nimetatud seosed olid enamasti mõõdukad, v.a käivitava sündmuse ja tegevusega, millega seostusid õpetaja A hinnangud tugevalt. Seosed ei olnud kummagi õpetaja puhul olulised sisemise vastuse, takistuse ning aja- ja põhjusseoseid markeerivate keelendite esinemisega. Õpetajate hinnangute vahel esines ka erinevusi: õpetaja A sisuhinnangud seostusid oluliselt sisemise plaani ja dialoogi esinemisega, õpetaja B hinnangud nimetatud elementidega aga statistiliselt olulisel määral ei seostunud. Õpetaja B jaoks oli seevastu oluline jutustajapoolsete hinnangute andmine, samal ajal kui õpetaja A hinnangud nimetatud elemendiga ei seostunud.

Tabel 1. Õpetajate sisuhinnangute korrelatsioonid NKI elementidega

NKI elemendid	Õpetajate hinnang tekstide sisule	
	A	B
Tegelased	0,368*	0,349*
Taustakirjeldus	0,410**	0,430**
Käivitav sündmus	0,608**	0,432**
Sisemine vastus	0,210	0,224
Sisemine plaan	0,313*	0,182
Tegevus	0,513**	0,417**
Takistus	0,200	0,057
Tagajärg	0,462**	0,486**
Jutustuse alguse-/lõpumarkerid	0,438**	0,347*
Ajamarkerid	0,136	0,229
Põhjusseoseid markeerivad keelendid	0,299	0,254
Dialoog	0,315*	0,088
Jutustajapoolsed hinnangud	0,188	0,400*

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Õpetajate üldhinnangute seosed ülejäänud teksti aspektide kohta antud hinnangutega

Saamaks teada, mille põhjal õpetajad andsid oma üldhinnangu laste kirjalikele tekstidele, vaadati, kui tugevasti seostusid õpetajate üldhinnangud ülejäänud teksti aspektide kohta käivate hinnangutega (tabel 2). Selgus, et üldhinnangud olid seotud väga tugevalt ($R >$

0,7) kõikide tekstide sisu kohta antud hinnangutega (sisu, terviklikkus, sidusus), samuti seostusid üldhinnangud väga tugevalt hinnanguga tekstides kasutatud sõnavara kohta. Tugevad seosed esinesid õpetajate üldhinnangutel ka hinnangutega lauseehituse kohta. Kummagi õpetaja üldhinnang ei seostunud teksti liigendatusega.

Saab väita, et õpetaja B hindas vormistust oluliselt tähtsamaks teksti üldises kvaliteedis (seos tugev) kui õpetaja A, kelle puhul vastav korrelatsioon ei olnud statistiliselt oluline. Tabelist 2 on näha, et õpetaja B hindas ka tekstide teisi vormilisi aspekte (õigekiri, kirjavahemärgistamine, lauseehitus) märksa olulisemaks tekstide üldises kvaliteedis, võrreldes õpetajaga A.

Tabel 2. Õpetajate üldhinnangute ja teksti aspektide kohta antud hinnangute vahelised korrelatsioonid.

Teksti aspektid	Üldhinnang	
	Õpetaja A	Õpetaja B
Vormistus	0,194	0,667**
Õigekiri	0,383*	0,576**
Kirjavahemärgid	0,187	0,317*
Lauseehitus	0,499**	0,745**
Sõnavara	0,757**	0,830**
Sisu	0,866**	0,816**
Sidusus	0,792**	0,868**
Terviklikkus	0,786**	0,788**
Liigendatus	0,177	0,222

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada II klassi õpilaste olupildi järgi koostatud kirjalikke jutustusi ning võrrelda õpilaste jutustuste sisulist ülesehitust kahe kogenud õpetaja antud hinnangutega. Laste jutustuste sisu analüüsimisel toetuti Peterseni, Gillami ja Gillami (2008) mudeli kohandatud variandile (Soodla jt, 2010). Kuna nimetatud mudeli järgi on analüüsitud vaid suulisi pildiseerial põhinevaid jutustusi, siis oli meie töö üheks sooviks selgitada, kas NKI sobib ka olupildi põhjal koostatud kirjalike jutustuste analüüsimiseks.

Esimeseks hüpoteesiks oli, et tavakooli II klassi õpilaste kirjalikes jutustuses on väga sagedased elemendid tegelased, taustakirjeldus, käivitav sündmus, tegevus, tagajärg ja alguse-

ja lõpumarkerid ning vähem esineb sisemist plaani, sisemist vastust, takistust, ajamarkereid, dialoogi ning jutustajapoolseid hinnanguid. Kuna laste kirjalike jutustuste sisu on vähe uuritud, siis antud hüpotees põhines laste suuliste jutustuste alaste uurimuste tulemustel (Adamka, 2008; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Hughes jt, 1997; Stein & Glenn, 1979). Kirjanduse andmetel tulevad narratiivide komponentidest laste jutustustesse koolieelses eas tegelaste ja tausta kirjeldamine, tegevus, käivitav sündmus, ajamarkerid, tagajärg ning alguse- ja lõpumarkerid; sisemised komponendid ja hinnangute andmine lisanduvad esimestel kooliaastatel. Kuna II klassi lapsed on veel üleminekulise kirjutamise tasemel (Uusen, 2006b) ja kirjalikud narratiivid järgivad sama arengumustrit, mis suulised (Soodla, 2004), siis võis oletada, et selles vanuses laste kirjalikes jutustustes esinevad juba mõningal määral ka sisemised komponendid. Tekstide analüüsi tulemustest selgus, et tavakooli II klassi õpilaste jutustustes oli enim välja toodud tegelaste ja tausta kirjeldust, tegevust, käivitavat sündmust, ajamarkereid, tagajärge ning alguse- ja lõpumarkereid. Samas esineb laste tekstides vähesel määral ka jutustajapoolseid hinnanguid, sisemist plaani ja vastust, dialoogi, põhjusseoseid märkivaid keelendeid ning takistust. Seega võib öelda, et käesoleva uuringu laste kirjalikud narratiivid olid täielikud episoodid. Esimene hüpotees leidis osalise kinnituse, kuna ajamarkerite kasutamine oli eeldatust paremal tasemel. Samas on oluline välja tuua, et lastele oli juhendis ette antud suunis teksti alguse, keskosa ja lõpu olemasolu vajalikkuse kohta, mis võis oluliselt mõjutada laste sooritust nende narratiivi elementide osas. Oluline on ka ära märkida, et käesoleva valimi II klassi laste kirjalike jutustuste tase oli väga ebaühtlane – esines tekste, kus olid välja toodud kõik vajalikud elemendid vähemal või suuremal määral, kuid leidis ka selliseid, kus esinesid üksikud sisukomponendid. Kuna uuringusse valiti võimalikult erinevad tekstid, siis ei ole antud valimi alusel võimalik anda hinnangut II klassi laste kirjalike narratiivide üldise taseme kohta.

Teise hüpoteesina eeldati, et õpetajate hinnangud laste kirjalike jutustuste sisu kohta on oluliselt seotud NKI-ga. Käesolevas uurimuses olid õpetajad eksperdid, kelle hinnanguid võrreldi NKI-ga eesmärgil, et välja selgitada, kas NKI-d võiks kasutada juttude sisu hindamisel. Peterseni jt (2008) järgi hinnatakse NKI-ga jutustuste sisulist ülesehitust. Kuna ka õpetajad hindasid narratiivides sisulisi aspekte (sisu, terviklikkus, sidusus), siis võis eeldada, et NKI ja õpetajate sisuhinnangud on omavahel oluliselt seotud. Tulemustest võib järeldada, et teine hüpotees leidis kinnituse, kuna NKI skoori ja õpetajate sisuhinnangute vaheline seos oli statistiliselt oluline ning tugev (mõlema õpetaja osas $R > 0,5$). Saadi kinnitus, et NKI-d võiks kasutada juttude sisu hindamisel.

Kolmandaks eeldati, et õpetajate hinnangud seostuvad kõige enam jutustuste nende elementidega, mida peetakse narratiivi ülesehituses kõige olulisemaks ja mis peaksid selles vanuses laste tekstides esinema – tegelased, taustakirjeldus, käivitav sündmus, tegevus, tagajärg ning alguse- ja lõpumarkerid. Hüpotees põhines uurimustel, mille järgi on koolieelikute suulistes jutustustes sisukomponentidest olemas tegelased, taustakirjeldus, tegevused, alguse- ja lõpumarkerid, millele lisanduvad käivitav sündmus ning tagajärg (Hughes jt, 1997). Kuna need komponendid ilmuvad laste jutustusse varem kui teised elemendid, siis võib neid pidada II klassi laste narratiivides nn kohustuslikeks komponentideks. Seega võis eeldada, ja seda on oma uurimuses leidnud ka Schneider ja Winship (2002), et hinnangud seostuvad eelkõige just kohustuslike elementidega. Ka käesoleva uuringu tulemustes selgus, et kahe õpetaja sisuhinnangud seostusid kõige rohkem taustakirjelduse, käivitava sündmuse, tegevuse, tagajärje ning jutu alguse- ja lõpumarkerite esinemisega. Seega võib väita, et kolmas hüpotees leidis kinnituse, kuna hinnangute ja eelpool nimetatud NKI elementide vahelised seosed olid kõige tugevamad. Järelikult hindavad õpetajad algajate kirjutajate tekstides tõesti seda, et laps suudab koostada sisult tervikliku jutukese ja ei pööra veel nii suurt rõhku vähemolulistele elementidele, mille oskuslik kasutamine kahtlemata tõstab teksti sisulist kvaliteeti. Algklassides aga see hinnangutes (ja eeldatavalt ka hindamisel) veel niivõrd ei kajastu.

Neljandaks hüpoteesiks oli, et õpetajate üldhinnangud tekstidele on tugevalt seotud tekstide sisu kohta antud hinnanguga, vähem teksti vormiliste aspektide (nt õigekiri) kohta antud hinnangutega. Kuna lapsed olid eelneva õppeaasta jooksul alles kirjutama õppinud, siis võis oletada, et nende loovkirjutamise tase on nõrk ning eeldatavasti läheb kirjutamisel põhirõhk jutu paberile vormistamisele. Samas on ka nende õigekirja tase veel madal. Seega peaks sellises vanuses laste tekste hindama just sisu põhjal. Ka kirjanduses (Soodla, 2004; McCabe & Peterson, 1990) on välja toodud, et olenemata kirjutajate tasemest peetakse kirjutatu hindamisel kõige olulisemaks jutustuse sisuomadusi. Seda kinnitavad ka käesoleva uuringu tulemused, mis näitavad, et teksti sisulisi omadusi (sisu, sidusus, terviklikkus) pidasid õpetajad kõige olulisemaks üldhinnangu andmisel, seosed olid väga tugevad ($R > 0,7$). Samas esines õpetajate hinnangute vahel ka olulisi erinevusi: õpetaja B hindas tekstide vormilisi aspekte (vormistus, õigekiri, kirjavahemärgistamine, lauseehitus) märksa olulisemaks tekstide üldises kvaliteedis, võrreldes õpetajaga A. Seega võib järeldada, et oma hinnangute andmisel laste kirjalikele jutustustele toetuvad õpetajad küll pigem sisule, kuid samas hindavad nad teksti kui tervikut, võttes arvesse ka vormilist külge. Kuna aga õpetajate üldhinnangud

seostusid enim sisu kohta antud hinnangutega, siis võib väita, et neljas hüpotees leidis kinnituse.

Kuna käesoleva uurimuse valim oli väike ja tegemist ei olnud juhuvalimiga, siis ei saa selle alusel teha järeldusi II klassi õpilaste loovkirjutamise taseme kohta laiemalt. Küll aga näitavad tulemused, et NKI seostub tekstide sisulise kvaliteediga, selle alusel saab infot lapse loovkirjutamise oskuste kohta ning suuniseid arendustööks. Uuritud vanuserühma laste tekstiõpetuses tuleks lähtuda kohustuslike komponentide olemasolust, kuna arendustöö peaks põhinema just sellel, millised neist laps kasutab või millised on tema lähimas arengutsoonis. Selleks tuleks lasta õpilastel erinevatele tegelastele nimesid panna, välja tuua, kus ja millal tegevus toimub ning kirjeldada tegelase erinevaid tegevusi. Samas ei tohiks ka teisi sisukomponente tähelepanuta jätta, seega tuleks kindlasti arendada ka omapoolsete hinnangute andmist ja sisemiste komponentide lisamist. Selleks tuleks arutelude käigus anda õpilastele võimalus kommenteerida kellegi psühholoogilist seisundit ning seda, millest see tuleneb (luua põhjuslikke seoseid). Sisemise plaani väljendamise arendamiseks tuleks lasta õpilastel oma ja/või teiste kavatsustest/plaanidest rääkida. Hinnangute andmise arendamiseks tuleks lasta õpilastel selgitada/anda hinnanguid tegelastele/tegevustele. Tekstiõpetuse metoodikat saab lähemalt uurida järgmiste autorite allikatest: nt Karlep (1998; 2003), Lerkkanen (2007), Uusen (2002), Plado (2002; 2008), Plado & Sunts (2008), Sunts (2000; 2002).

Uuring andis olulist informatsiooni selle kohta, et õpetajate hinnangud olid tugevalt seotud NKI skooriga. Seega võib järelduse teha, et NKI on sobiv vahend tekstide sisu hindamiseks. Samas tuli Soodla jt (2010) uuringus välja, et ümberjutustuste ja vahendamata jutustuste NKI skoorid erinesid oluliselt erinevate stiimulite korral. Seetõttu tuleb skoorimisse väga ettevaatlikult suhtuda ning mitte ennatlike järeldusi teha õpilase loovkirjutamisoskuse taseme kohta.

Käesoleva uuringu tulemustesse tuleks mõnevõrra kriitiliselt suhtuda, kuna õpilaste valim on väike ja tegemist ei olnud juhuvalimiga. Kuna õpilaste tekstid valiti võimalikult erineva tasemega ainult subjektiivsele arvamusele toetudes, siis ei võimalda see saada terviklikku pilti selles vanuseastmes olevate laste loovkirjutamise oskuste kohta. Ka õpetajate hulk on väike, mis samuti ei loo terviklikku pilti Eesti õpetajate hinnangute kohta. Samas ei olnud see ka käesoleva uuringu eesmärgiks. Õpetajate eksperthinnanguid kasutati selleks, et leida seoseid tekstide kvaliteedi ja NKI vahel. Küll aga võiks edasistes uuringutes kasutada suuremat II klassi õpilaste katsegruppi ning kaasata tekstide hindamisse rohkem õpetajaid, mis annaks veelgi parema ülevaate õpetajate hinnangute ja NKI skoorimise süsteemi suhte

vahel. Antud uurimuses analüüsiti õpilaste kirjalike jutustuste sisu, samas ei ole puudutatud tekstide vormilist külge, ka seda võiks edasistes uuringutes arvesse võtta. Kuna käesolevas uuringus kasutati olupildil põhinevaid jutustusi, siis edaspidi võiks uuringusse lisada ka pildiseeria põhjal kirjutatud jutustused. See annaks parema ülevaate sellest, kuidas erinev stiimul mõjutab II klassi õpilaste kirjalikke tekste. Selleks, et saada ülevaadet kirjalike ja suuliste jutustuste erinevusest vastavas vanuses, võiks uuringusse lisada ka suulised jutustused.

Käesolev uuring andis esmase ülevaate sellest, kuidas uuringus osalenud lapsed tulid toime kirjaliku narratiivi koostamisega. Enamasti suutsid nad koostada terviklikke jutustusi, mis sisaldasid tegelaste, tausta, tegevuse, käivitava sündmuse, tagajärje ning alguse- ja lõpumarkerite elemente. Veel saadi antud uuringust teada, et õpetajate antud hinnangud laste kirjalike tekstide sisu kohta olid tugevalt seotud narratiivi kompleksuse indeksiga. Õpetajad pidasid tekstides olulisemaks sagedamini esinevaid elemente ning hindasid tekstides pigem sisu kui vormilist külge. Tulemustest lähtuvalt võib teha järelduse, et tulevikus võib NKI skoorimise süsteem olla kirjalike narratiivide üheks võimalikuks hindamisvahendiks, mis aitab kiirelt järeldusi teha lapse kirjutatud jutu sisulise taseme kohta – kas jutt on eakohane või esineb selles mõningaid puudujääke.

Kasutatud kirjandus

- Adamka, A. (2008). 6-8 aasta vanuste laste suuliste jutustuste makrostruktuur. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Arnek, P. (2007). Viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstiloomed. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Asker-Árnason, L., Wengelin, Å., Sahlén, B. (2008). Process and product in writing a methodological contribution to the assessment of written narratives in 8-12-year-old Swedish children using ScriptLog. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 33, 143-152.
- Bamberg, M. G., (1987). The Establishment of Narrative Coherence. *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*, 1-23.
- Balkašina, M. (2006). 5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loomelise pildiseeria järgi. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Botvin, G., Sutton-Smith, S. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388.
- Castleton, G., Wyatt-Smith, C., Cooksey, R., Freebody, P. (2003). The nature of teachers' qualitative judgements: A matter of context and salience. Part Two: Out-of-context judgements. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26 (2), 33-42.
- Celinska, D. K. (2004). Personal narratives of students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 83-98.
- Chang, C.-J. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 83-104.
- Corder, G. W., Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cortazzi, M. (1994). Narrative analysis. *Language Teaching*, 27, 157-170.
- Demaray, M. K., Elliott, S. N. (1998). Teachers' judgements of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly*, 13 (1), 8-24.
- Grove, N. (2007). Exploring the absence of high points in story reminiscence with carers of people with profound disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4 (4), 252-260.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamiseks*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). *Guide to Narrative Language*. Eau Claire, Wisconsin: Thinking Publications.
- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L., Gillam, R.B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Kang, J. Y. (2006). Producing culturally appropriate narratives in English as a foreign language. A discourse analysis of Korean EFL learners' written narratives. *Narrative Inquiry*, 16 (2), 379-407.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Koutsoubou, M. (2010). The use of narrative analysis as a research and evaluation method of atypical language: The case of deaf writing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), 225-241.
- Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja Kirjandus*, 3, 190-200.
- McCabe, A., Peterson, C. (1990). What makes narrative memorable? *Applied Psycholinguistics*, 11, 73-82.
- Minami, M. (2002). Monologic Narrative: Narrative Development. *Culture Specific Language Styles: The Development of Oral Narrative and Literacy*, 76-108.
- O'Kearney, R., Speyer, J., Kenardy, J. (2007). Children's narrative memory for accidents and their post-traumatic distress. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 821-838.
- Onega, S., Landa, J. A. G., (1996). *Narratology: An Introduction*. London: Longman.
- Ott, M. (2007). Suuline ja kirjalik ümberjutustus tavakooli IV klassis: info taastamine õpiraskustega ja õpiraskusteta õpilastel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Pajuste, M. (2007). Lausungite keeleline seostamine 1. klassi eakohase arenguga ja õpiraskustega õpilastel pildiseeria järgi jutustades. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment. The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115-130.
- Plado, K. (2002). Mida teha ümberjutustusega? *Eripedagoogika: Logopeedia ja Emakeel*, 3, 51-55.

- Plado, K. (2008). „Karid” ja abi nende ületamiseks ümberjutustuse kirjutamisel. *Eripedagoogika: Logopeedia ja Emakeel*, 30, 3-9.
- Plado, K., Sunts, K. (2008). Tööetapid ja –võtted ümberjutustuste käsitlemisel. *Eripedagoogika: Logopeedia ja Emakeel*, 30, 11-19.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2007). Külastatud 5. mail, 2010, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12888846>
- Ravid, D., Berman, R. A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41 (2), 117-149.
- Ruul, R. (2009). 5–6-aastaste laste jutustuste sidusus ja selle hindamine. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Schneider, P., Winship, S. (2002). Adults’ judgements of fictional story quality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 372-383.
- Sunts, K. (2000). Metoodilisi v(m)õtteid ühe lugemispala käsitlemisel. *Eripedagoogika: Logopeedia ja Emakeel*, 2, 37-48.
- Sunts, K. (2002). Vahendatud tekstilooma ehk kuidas lapsi jutustama õpetada. *Eripedagoogika: Logopeedia ja Emakeel*, 3, 42-50.
- Soodla, P. (2004). Kirjaliku tekstilooma oskuste arendamine põhikooli keskastmes. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat*, 6, 277 – 296.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing* (pp. 53-67). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Ter Laak, J. J. F., DeGoede, M. P. M., Brugman, G. M. (2001). Teachers’ judgements of pupils: Agreement and accuracy. *Social Behavior and Personality*, 29 (3), 257-270.
- Tsang, C. Y. H. (2009). *The effects of age and visual stimuli on narrative production*. Külastatud 30. aprillil, 2010, aadressil https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/21726/ubc_2010_spring_tsang_clinton.PDF
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., Harm, H. M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363-1377.

- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest: klassiõpetajale*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Uusen, A. (2006a). *Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest*. Tartu: AS Atlex.
- Uusen, A. (2006b). *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Weinberg, S. L., Abramowitz S. K., (2002). *Data analysis for the behavioral sciences using SPSS*. Cambridge University Press.
- Westby, C., Moore, C., Roman, R. (2002). Reinventing the enemy's language: Developing narratives in native american children. *Linguistics and Education*, 13, 235-269.
- Williams, C. (2006) Teacher judgements of the language skills of children in the early years of schooling. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 135-154.
- Wyatt-Smith, C. (1999). Reading for assessment: How teachers ascribe meaning and value to student writing. *Assessment in Education*, 6, 195-223.
- Wyatt-Smith, C., Castleton, G. (2005). Examining how teachers judge student writing: An Australian case study. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 131-154.
- Özyıldırım, I. (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratiives. *Journal of Pragmatics*, 41, 1209-1222.

Lisa 1

Narratiivi kompleksuse indeksi kodeerimisjuhised (Petersen jt, 2008)

Narratiivi element	0 punkti	1 punkt	2 punkti	3 punkti
Tegelased	Peategelasi ei ole nimetatud või on kasutatud asesõnu.	Sisaldab vähemalt ühte peategelast, mis on märgitud mittespetsiifiliselt.	Sisaldab ühte peategelast, kes on märgitud spetsiifilise nimega.	Sisaldab rohkem kui ühte peategelast, kes on märgitud spetsiifilise nimega.
Taustakirjeldus*	Ei ole viidatud ajale, kohale ega tegevusele.	Sisaldab ühte viidet ajale, kohale või tegevusele.	Sisaldab kahte või enam viidet ajale, kohale või tegevusele.	
Käivitav sündmus	Sündmust ega probleemi ei ole nimetatud.	Sisaldab vähemalt ühte otsest viidet sündmusele või probleemile, mis võiks kutsuda esile tegelase reaktsiooni, kuid puudub tegelase reaktsioon, mis oleks otseselt seotud selle sündmusega.	Sisaldab vähemalt ühte otsest viidet sündmusele või probleemile, mis kutsub esile tegelase reaktsiooni.	Kaks või enam eraldi viidatud sündmust või probleemi, mis kutsuvad esile tegelase reaktsiooni.
Sisemine vastus	Ei ole otsest väljendit tegelase psühholoogilise seisundi kohta.	Üks otsene väljend tegelase psühholoogilise seisundi kohta, mis ei ole aga põhjuslikult seotud käivitava sündmusega.	Üks või enam otsest väljendit tegelase psühholoogilise seisundi kohta, mis on põhjuslikult seotud käivitava sündmusega.	
Sisemine plaan	Ei ole otsest viidet tegelase plaanile tegutseda või lahendada olukorda.	Üks otsene väljend, kuidas tegelane võiks lahendada olukorda.	Kaks otsest väljendit, kuidas tegelane võiks käituda või lahendada olukorda.	Kolm või enam otsest väljendit, kuidas tegelane võiks käituda või lahendada olukorda.

Tegevus	Ei sisalda peategelas(t)e poolt tehtud tegevusi.	Sisaldab viiteid peategelas(t)e tegevustele, mis ei ole seotud käivitava sündmusega.	Sisaldab viiteid peategelas(t)e tegevustele, mis on otseselt seotud käivitava sündmusega.	
Takistus	Ei ole takistusi.	Üks takistus plaani või tegevuse teostumisel.	Kaks takistust plaani või tegevuse teostumisel.	
Tagajärg	Tegevuse tagajärge ei ole otseselt väljendatud.	Üks tagajärg.	Kaks tagajärge.	Kolm või enam tagajärge.
Jutustuse alguse ja lõpu markerid (nt <i>lõpp</i> , <i>oli kord</i> , <i>elas kord</i> jne)	Ei ole markereid	Üks marker.	Kaks või enam markerit.	
Ajamarkerid* (nt <i>kui</i> , <i>siis</i> , <i>peale seda</i> , <i>kohe</i> jne)	Ei ole ajamarkereid.	Üks ajamarker või ajamarkeri <i>siis</i> korduv kasutamine.	Kaks või enam ajamarkerit.	
Põhjusseoseid markeerivad keelendid (nt <i>sellepärast</i> , <i>sest</i> , <i>sellepärast et</i> jne)	Ei ole põhjusseoseid markeerivaid keelendeid.	Üks põhjusseost markeeriv keelend.	Kaks või enam põhjusseost markeerivat keelendit.	
Dialog	Ei ole dialoogi	Üks tegelane ütleb midagi.	Kaks või enam tegelast vestlevad.	
Jutustajapoolsed hinnangud	Ei ole hinnanguid.	Üks hinnang.	Kaks või enam hinnangut.	

Märkus. * - kodeerimissüsteemi on kohandatud (Soodla jt, 2010).

Lisa 2

Vaata pilti ja koosta selle kohta huvitav jutuke. Pea meeles, et jutul on algus, keskosa ja lõpp!

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Lisa 3

Õpetajate hinnangute leht

NIMI (kood): _____ ÕPETAJA: _____

Hindamisalus	1 Väga kehv	2 Kehv	3 Keskmine	4 Hea	5 Väga hea
Vormistus					
Õigekiri					
Kirjavahemärgid					
Lauseehitus					
Sõnavara					
Sisu					
Teksti sidusus					
Teksti terviklikkus					
Teksti liigendatus					
Üldine hinnang					

Kommentaar:

Näidistekst ja kodeerimine

Kaelkirjak Berta

Elas kord üks kaelkirjak. Ta oli samasugune nagu kõik teised kaelkirjakud. Tema nimi oli Berta. Berta erines kaelkirjakutest aint nii, et temale meeldis väga end pesta ja vannis käia. Berta pesi end iga hommik ja õhtu. Vahet kui Bertat mängima kutsuti siis Berta ütles. „Ma ei saa tulla ma lähen vanni!“ Ükskord nägi üks laps tema pesemist pealt. Ta oli pois. Poiss imestas kui nägi, et kaelkirjak peseb end ja pois kuulis, et kaelkirjak laulab. Poiss pold enne kuulnud, et kaelkirjak oskab nii ilusasti laulda ja vannis. Kaelkirjak küüris end sooja vee all. Kaelkirjak oli kollane pruunide laikudega. Berta oli pikk. Berta elas Ameerikas. Tema lemmik söök olid punde lehed. Talle meeldisid need lehed sellepärast, et ta sai neid enda kaelaga hästi kätte. Berta on üks tore kaelkirjaku tüdruk tõesti.

Teksti kodeerimine NKI järgi (koguskoor: 15)

Tegelased – 2 punkti (nimetab peategelas spetsiifilise nimega – *Tema nimi oli Berta.*)

Taustakirjeldus – 1 punkt (sisaldab ühte viidet kohale – *Berta elas afrikas.*)

Käivitav sündmus – 2 punkti (sisaldab otsest viidet sündmusele, mis kutsub esile tegelase reaktsiooni – *Ükskord nägi laps tema pesemist pealt. Ta oli poiss. Poiss imestas kui nägi, et kaelkirjak peseb end ja poiss kuulis, et kaelkirjak laulab.*)

Sisemine vastus – 2 punkti (esineb üks otsene väljend tegelase psühholoogilise seisundi kohta, mis on põhjuslikult seotud käivitava sündmusega – *Poiss imestas kui nägi, et kaelkirjak peseb end*)

Sisemine plaan – 0 punkti (ei ole tekstis välja toodud)

Tegevus – 1 punkt (sisaldab viiteid peategelase tegevustele, mis ei ole otseselt seotud käivitava sündmusega – *Berta pesi end iga hommik ja õhtu; Kaelkirjak küüris end sooja vee all*)

Takistus – 0 punkti (ei ole tekstis välja toodud)

Tagajärg – 0 punkti (ei ole tekstis välja toodud)

Jutustuse alguse ja lõpu markerid – 1 punkti (esineb üks jutustuse alguse marker – *Elas kord üks kaelkirjak*)

Ajamarkerid – 2 punkti (esineb mitu ajamarkerit – *elas kord; iga hommik ja õhtu; vahest; ükskord*)

Põhjusseoseid markeerivad keelendid – 1 punkt (esineb üks põhjusseost markeeriv keelend – *Talle meeldisid need lehed sellepärast, et ta sai neid enda kaelaga hästi kätte.*)

Dialog – 1 punkt (üks tegelane ütleb midagi – *Berta ütles. „Ma ei saa tulla ma lähen vanni!“*)

Jutustajapoolsed hinnangud – 2 punkti (esineb kaks jutustajapoolset hinnangut – *Elas kord üks kaelkirjak. Ta oli samasugune nagu kõik teised kaelkirjakud (. . .) Berta on üks tore kaelkirjaku tüdruk tõesti.*)

Õpetajate sisuhinnangud antud tekstile: õpetaja A – 4; õpetaja B – 3.